

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

– SER PROFESSOR(A) DE ECONOMIA E DE CONTABILIDADE

Ana Luísa Rodrigues

*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
alrodrigues@ie.ulisboa.pt*

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de futuros professores de uma turma do primeiro ano, na disciplina de Iniciação à Prática Profissional I, do mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade sobre o que é (ou deverá ser) Ser Professor(a) de Economia e de Contabilidade.

A metodologia utilizada foi a de estudo de caso, numa abordagem predominantemente qualitativa, suportada na investigação da própria prática.

Os resultados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo com base nas reflexões escritas apresentadas pelos mestrandos, tendo por base as seguintes categorias de análise: características e competências do professor, situações, formas e tipos de formação, trabalho colaborativo e cooperativo, relação com a comunidade educativa, identidade docente e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação de professores, identidade docente, ensino de economia e de contabilidade

Résumé

Cette étude a eu comme objectif analyser les perceptions des futurs enseignants d'une classe de la première année, au cours de l'Introduction à la pratique professionnelle I, Master en économie de l'éducation et de la comptabilité, à l'égard de ce qui est (ou devrait être) être professeur d'économie et de Comptabilité.

La méthodologie utilisée est l'étude de cas, une approche qualitative, basée sur leur propre recherche et pratique.

Les résultats ont été analysés suivant la technique de l'analyse de contenu, ayant pour base des observations écrites faites par les maîtres, sur la base des catégories suivantes, prévues pour l'analyse: caractéristiques et compétences de l'enseignant, des situations, des formes et types de formation, travail de collaboration et de coopération, relation avec la communauté éducative, l'identité des enseignants et le développement professionnel.

Mots-clés: formation d'enseignants, identité de l'enseignant, enseignement d'économie et de comptabilité

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A qualidade da formação inicial de professores é um dos fatores fulcrais para o desenvolvimento de um sistema de educação e formação eficaz e eficiente, estando esta preocupação patente nos vários documentos produzidos por organizações de referência como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2015) e a União Europeia (Eurydice, 2015).

Segundo a lei em vigor, o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário em Portugal, só pode exercer a profissão docente quem for portador de um mestrado em ensino, e só pode ter acesso a este mestrado quem tiver uma licenciatura, ou seja, pelo menos 120 créditos (ECTS), na área da docência específica.

Ao mestrado cabe assegurar um complemento da formação do 1.º ciclo/licenciatura que “reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar”. Estes mestrados em Ensino devem incluir unidades curriculares na área científica específica de docência, área educacional geral, didáticas específicas, área cultural, social e ética e iniciação à prática profissional.

Assim, as novas exigências em termos de formação inicial de professores do ensino secundário, nomeadamente a organização de mestrados em ensino para as áreas vocacionais, implicaram um conjunto de novos desafios para as instituições de ensino superior que os oferecem, em termos organizacionais, curriculares e culturais.

Shulman (1987) tinha já identificado alguns dos seguintes elementos constituintes do *corpus* de conhecimentos que deveriam ser tidos pelos professores: conhecimento dos conteúdos; conhecimento pedagógico geral, incluindo princípios e estratégias para a organização e gestão da sala de aula; conhecimento do currículo, incluindo materiais e programas; conhecimento dos conteúdos pedagógicos; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento dos contextos educacionais, incluindo as características das turmas, da comunidade e das culturas; conhecimento das finalidades, propósitos e valores educacionais, e das suas bases filosóficas e históricas. Segundo este autor, compreender como e porque os professores fazem os seus planos de aulas, as teorias implícitas e explícitas que trazem para o seu trabalho e os conceitos da matéria disciplinar que influenciam as suas explicações, orientações, feedback e correções, deveria constituir a característica central da investigação sobre o ensino.

Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997) complementam com a ideia de que as competências do professor não se constroem por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal, devendo a formação estimular a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas que proporcionem a capacidade do real através da observação e da intervenção.

Desta forma, falar-se de profissionalização dos docentes é, pois, falar-se de um processo que visa o alargamento e aprofundamento da sua autonomia, estatuto, formação, responsabilidade, transparência e prestação de contas; de um processo de formação que integre teoria, prática e reflexão, investigação e desenvolvimento; de um processo de socialização em associações profissionais que estabeleçam padrões de qualidade, que promovam a atualização de saberes e que constituam fóruns de discussão (Curado, 2000).

1.1 O Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade

A Universidade de Lisboa (UL) é a única instituição que em Portugal confere o grau de mestre em Ensino da Economia e da Contabilidade, através do Instituto de Educação (IE), conforme o Regulamento constante no Despacho n.º 6261/2011 da Reitoria da UL, publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 71 — 11 de Abril de 2011.

No IE/UL, os candidatos aos mestrados em Ensino têm de realizar primeiro uma prova de Português, eliminatória e comum a todos os ramos dos mestrados em ensino, sendo depois efetuada uma

análise curricular e de motivação através dos documentos de candidatura e de entrevistas de seleção.

Este mestrado tem aberto candidaturas de dois em dois anos, iniciando como curso de pós-graduação de especialização em Ensino da Economia e Contabilidade em 2009, com edições posteriores como Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade em 2010-2012, 2013-2015 e no período de 2016-2018, atualmente com a designação de Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade (de acordo com o Despacho n.º 7093/2015 publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 123 — 26 de junho de 2015).

O ciclo de estudos de Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade visa proporcionar formação geral e habilitação profissional para a docência no ensino secundário nas áreas de docência de Economia e de Contabilidade, com duração normal do ciclo de estudos de 2 anos em 4 semestres. Inclui a realização de um relatório realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada com a respetiva apresentação do ato público de defesa no final do quarto semestre.

De forma a avaliar as anteriores edições do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, em 2016, foi aplicado um questionário aos antigos e, à data, atuais alunos do mestrado. Este foi enviado para 41 endereços de *email* tendo-se obtido uma taxa de resposta de 39%.

Das respostas recebidas, cerca de 35% referiram-se a alunos que terminaram o mestrado no ano de 2011, cerca de 20% em 2012, 10% em 2013, 25% em 2014 e 10% em 2015.

A grande maioria dos alunos (81,3%) tinha mais de três anos de serviço, e mais de metade (56,3%) superavam os 6 anos de serviço docente.

Relativamente à questão aberta sobre se o mestrado contribuiu ou poderia vir a contribuir para o seu futuro profissional na docência, as respostas foram claramente afirmativas, com a maioria das referências a incidir no facto de permitir “obter a profissionalização”, “adquirir novas competências”, “melhorar o desempenho como docente”, e ainda “melhorar o nível de acesso ao concurso nacional de professores”.

Os dados obtidos permitem afirmar que, dos inquiridos, 60% desenvolviam a sua atividade a tempo inteiro, e os restantes trabalhavam a meio tempo ou com horários parciais. Até 1 ano depois de concluir o mestrado, cerca de 70% dos inquiridos obtiveram emprego como docentes ou formadores, cerca de 15% obtiveram emprego noutra área de atividade, não tendo obtido emprego cerca de 15% dos diplomados.

Deste modo, verificamos a importância deste mestrado em ensino, única possibilidade de formação inicial, em Portugal para o acesso à profissionalização docente nesta área disciplinar.

SER PROFESSOR(A) DE ECONOMIA E DE CONTABILIDADE

2.1 Perfil do professor de Ciências Económicas e Sociais

Tendo em conta o perfil do professor de Ciências Económicas e Sociais, definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, este deverá ser capaz de atuar na Área de docência, nomeadamente dominar os conhecimentos, metodologias e técnicas de trabalho, no Currículo, através da análise, avaliação, adaptação e colocação em prática dos currículos, tendo em conta as características

específicas dos alunos e o projeto educativo de cada escola, no Ensino, com a conceção, planificação, organização e condução do ensino e gestão de situações de ensino-aprendizagem, na Avaliação, através da identificação, caracterização, avaliação e comunicação dos resultados da aprendizagem, na Participação nas atividades da escola, e ainda no Desenvolvimento profissional, mantendo-se atualizado sobre os desenvolvimentos a nível científico, do currículo, da investigação educacional e da prática profissional.

2.2 Programa de Economia A do Ensino Secundário

De acordo com o Programa de Economia A definido pelo Ministério da Educação português, a iniciação ao estudo da Economia é hoje, no século XXI, indispensável à formação geral do cidadão português e europeu, qualquer que seja o percurso académico que este venha a seguir (Rodrigues, 2012).

De facto, de acordo com o programa da disciplina (Silva, 2002), a iniciação ao estudo da Economia permite:

- *A aquisição de instrumentos fundamentais para o entendimento da dimensão económica da realidade social.*
- *A descodificação e a sistematização da terminologia económica, hoje de uso corrente, sobretudo nos meios de comunicação social.*
- *O desenvolvimento da capacidade de intervenção construtiva num mundo em mudança acelerada e cada vez mais global, mas onde as decisões a tomar são, quase sempre, nacionais e, muitas vezes, de natureza ou com implicações económicas.*

Por outro lado, a lecionação da disciplina de Economia a nível do ensino secundário, sem que exista qualquer outra que lhe seja introdutória a nível do ensino básico, implica uma dupla função – a de iniciação a uma nova perspetiva científica e a de motivação para a eventual continuação de estudos nesta área. Desta forma, esta é uma disciplina privilegiada no contributo que pode dar para a formação adequada do aluno finalista do ensino secundário, nomeadamente no domínio do conhecimento e da compreensão do mundo contemporâneo e dos seus principais problemas (Rodrigues, 2012).

De acordo com as finalidades e os objetivos apresentados no Programa de Economia A em vigor, torna-se evidente a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno; um processo ativo que promova a aquisição rigorosa de conhecimentos, incentive o desenvolvimento de competências e de atitudes socialmente úteis e que fomente a autonomia.

De facto, conforme descrito em Silva (2002, p.8), *Há maiores possibilidades de aprendizagem nas salas de aula onde existe:*

- 1. Aprendizagem ativa, ou seja, abordagens que encorajam os participantes a implicar-se em oportunidades de aprendizagem.*
- 2. Negociação de objetivos, ou seja, abordagens em que as atividades têm em conta as motivações e interesses de cada participante.*
- 3. Demonstração, prática e reflexão sobre a prática, ou seja, abordagens em que se propõem modelos práticos, se promove a sua utilização e se dão oportunidades de refletir sobre eles.*

4. Avaliação contínua, ou seja, abordagens que promovem a investigação e a reflexão como meios de revisão da aprendizagem.

5. Apoio, ou seja, abordagens que ajudam os indivíduos a correr riscos (UNESCO).

Pretende-se, assim, que o aluno construa ou reconstrua os seus saberes, com rigor e, simultaneamente, se familiarize com métodos de trabalho intelectual que lhe serão indispensáveis ao longo do seu percurso académico.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a de estudo de caso, numa abordagem predominantemente qualitativa, suportada na investigação da própria prática, visto a autora do estudo ser a docente da disciplina de Iniciação à Prática Profissional I, do mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade.

A metodologia de estudo de caso é uma abordagem que se adequa à investigação em educação, na medida em que o investigador se confronta com situações complexas nas quais é difícil seleccionar variáveis, mas em que se procura descrever e analisar um fenómeno e as suas interações (Yin, 1994). Neste caso, trata-se também de uma investigação sobre uma situação específica, em que se procura descobrir características essenciais de forma a contribuir para a compreensão global do fenómeno (Ponte, 2006) com maior enfoque na análise dos processos que nos resultados (Bogdan & Bilken, 1994).

Sobre a investigação da própria prática, Ponte (2008) refere que esta não se reduz ao trabalho de investigação dos professores, mas abrange principalmente a reflexão da investigação sobre a sua própria prática, ajudando a compreender os problemas com que estes se deparam como profissionais nas suas instituições, considerando-a “um discurso sobre nós mesmos e a nossa própria prática” (p.177).

A disciplina de Iniciação à Prática Profissional I, no primeiro semestre do mestrado, constitui-se como uma primeira abordagem à escola e ao seu contexto, através de observação do trabalho desenvolvido pelo professor, realização de entrevistas a professores e alunos e a observação de algumas aulas do professor cooperante.

O professor cooperante, por sua vez, é uma peça fundamental neste processo, que deve apoiar e orientar o futuro professor, segundo Alarcão e Roldão (2008), proporcionando-lhe ambientes formativos para: a ampliação da visão do que pode ser o ensino e das variadas metodologias e estratégias de ensino disponíveis, a promoção do autoconhecimento e da reflexão sobre as próprias práticas e a transferência de conhecimentos úteis para a prática profissional dos formandos.

Assim, para a recolha de dados e análise das percepções de futuros professores foi seleccionada a turma, de oito alunos, do primeiro ano deste mestrado, no ano letivo de 2016/17, questionando-os sobre o que é (ou deverá ser) Ser Professor de Economia e de Contabilidade.

Partiu-se de uma questão colocada por António Nóvoa, pedindo-se uma reflexão crítica escrita sobre esta, que defende que não se deve questionar o que os professores precisam saber ou quais conhecimentos devem ter, mas que é preciso que os futuros educadores perguntem: “como é que eu, pessoa, me formo um profissional, encontrando a minha maneira própria de ser professor, em conjunto com outros profissionais, pesquisando e agindo no espaço institucional da escola, sem

nunca esquecer o exercício público da minha profissão?” (<http://porvir.org/formacao-docente-deve-incentivar-trabalho-colaborativo/>).

Para o tratamento das reflexões escritas apresentadas pelos mestrandos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que inclui um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos e conteúdos diversificados, numa hermenêutica controlada baseada na dedução e inferência, que permite o cálculo de frequências, através de um sistema de codificação que percorre os dados na procura de regularidades e padrões, de forma a definir as categorias de codificação, segundo Bardin (2011).

A partir dos dados recolhidos foram definidas as seguintes categorias de análise: características e competências do professor, situações, formas e tipos de formação, trabalho colaborativo e cooperativo, relação com a comunidade educativa, identidade docente e desenvolvimento profissional, sendo seguidamente apresentados e analisados os respetivos resultados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Seguindo as categorias de análise definidas, relativamente à primeira, *Características e competências do professor*, podemos constatar que os mestrandos, futuros professores, consideram que um “... professor tem de dominar os conhecimentos, metodologias e técnicas de trabalho (...) através do incentivo e motivação (M8)” devendo para além da licenciatura complementar a sua formação tendo em conta “as metodologias, a pedagogia, a didática...(M1)”. Referiram que o trabalho de um professor “exige um planeamento, disciplina e muito trabalho preparatório (e que) a formação é muito importante, mas a atitude perante os alunos é fundamental (M6)”, devendo o professor “ter características de empatia, relacionamento com o grupo, saber científico e capacidade para o expor de forma clara, coerente e pragmática (M5)” e “conseguir adaptar a aula consoante cada matéria e utilizar outros métodos (...) para cativar os alunos, de forma a que eles tenham mais interesse em aprender (M7)”.

Quanto à categoria *Situações, formas e tipos de formação*, foram apresentadas pelos mestrandos considerações diversas, nomeadamente, sobre a importância de que “a primeira fonte a que um professor pode recorrer são os livros e/ou artigos. A produção científica na área da Educação (M4)”, a “importância da educação para a cidadania” (M7) e de utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem como “as autoscópias (M1)”, assim como de “deixar de ministrar conteúdos teóricos e académicos e transformar os mesmos em conteúdos dinâmicos e aplicáveis na sociedade (M5)”. Foi também referido “que será na escola que as pessoas (...) deverão adquirir ou desenvolver competências (...). Contudo, não chega estar no ambiente escolar, é preciso vivê-lo e experienciá-lo” e “as aulas de mestrado são importantes como ponto de referência (M1)”.

Na categoria *Trabalho colaborativo e cooperativo* foram encontradas referências significativas, considerando este como um “meio para um professor se formar, (...) e que são os colegas de profissão. A troca de ideias e de experiências” que podem contribuir para a formação da identidade docente, quando “o professor colabora com os seus pares independentemente da disciplina que ensina” (M4) ou “na transversalidade de conteúdos quer na sua aplicabilidade noutras disciplinas” (M5).

Esta categoria foi também referida no que respeita ao facto de que os “alunos não são todos iguais e tem que haver a capacidade de perceber esses pequenos grandes pormenores, ou até conseguir que a turma se ajude entre si” (M6), podendo os alunos e os professores “formar equipas e trabalhar em projetos comuns” (M8).

Quanto à categoria *Relação com a comunidade educativa* foi referido que “para além dos alunos, o professor passou a interagir com pais/encarregados de educação, todos os profissionais ligados à escola e ainda outros elementos da comunidade” (M4), passando a não se identificar “a escola como um espaço fechado, muito pelo contrário. Defendo que será do professor a responsabilidade de criar pontes com a vida quotidiana, com a família, com a realidade social e isto exige capacidade de trabalhar de forma transversal” (M1) e que é “pela procura contínua da forma mais adequada e profícua de conseguir estabelecer uma relação de confiança (que compreende escuta ativa) com os seus alunos e seus familiares, com as comunidades escolar e extraescolar e com todos os que influenciam ou sejam influenciados pela Escola” (M3).

Relativamente à *Identidade docente e desenvolvimento profissional* as referências foram no mesmo sentido, considerando os mestrandos que “o professor deve também considerar-se ele próprio um “aluno em constante aprendizagem” (M3), que “deverá evoluir e moldar a sua atuação ao longo da carreira” (M2) “num processo constante que deverá ser feito, proactivamente” (M1), “a par de novas maneiras e novas metodologias” (M6) e acompanhando “as constantes mudanças da Sociedade, atualizando os seus conhecimentos” (M8).

CONCLUSÃO

Com este estudo foi possível constatar que estes futuros professores, alguns já com experiência profissional, têm uma ideia consistente e relativamente ampla do que é (ou deverá ser) Ser Professor(a) de Economia e de Contabilidade.

Em geral, identificaram alguns dos fatores chave associados à identidade docente, nomeadamente, a necessidade dos professores possuírem competências diversificadas, ao nível dos conhecimentos, pedagogias, metodologias e técnicas, assim como, outras ao nível da assunção de uma “atitude profissional” que permita a criação de uma boa relação pedagógica e o aumento da motivação dos alunos.

Foi referida a importância da formação inicial, mas também da experiência e vivência na escola, relacionando os conteúdos teóricos com a sociedade, tendo sido ainda enfatizada a importância da colaboração e cooperação, com partilha de experiências e ideias, entre pares, e também com os alunos em projetos.

Reconheceram ainda uma visão da escola como local aberto, com necessidade de criação de uma relação de confiança com a comunidade escolar, e considerando o professor como um “aluno em constante aprendizagem”.

Desta forma, considera-se o desafio, tal como afirma Marcelo (2009, p.7), de se procurar “transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento,. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades da nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas.”

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda. (Original publicado em francês em 1977: L'Analyse de Contenu).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Curado, A. P. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: IIE, ME.
- OECD (2015). *Education at a Glance Interim Report*, 2015. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/innovation-education>.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report/ Commission/ EACEA. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN_HI.pdf.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Vol. 01, n.º1, ago.-dez. 2009. Retirado de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/2>.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132 (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do IGCE – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil).
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Rodrigues, A. L. (2012). *O papel das novas tecnologias para a aprendizagem autónoma e a criação de conhecimento com base em pedagogias construtivistas na disciplina de economia A*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/7534>.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21. Retrieved from <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>.
- Silva, E. (coord.) (2002), *Programa de Economia A*, Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/eco_nom_a_10_11.pdf.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Legislação consultada

Alteração de Ciclo de Estudos (da designação) de Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, Despacho n.º 7093/2015 publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 123 — 26 de junho de 2015.

Perfil do professor de Ciências Económicas e Sociais, Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Regulamento do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, Despacho n.º 6261/2011 da Reitoria da Universidade de Lisboa, publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 71 — 11 de Abril de 2011.